

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA OBYWATELSKA W ANGLII - ZAŁOŻENIA, PERSPEKTYWY, WYZWANIA

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Edukacja obywatelska w Anglii – założenia, perspektywy, wyzwania* [Citizenship Education in England – Premises, Perspectives and Callenges]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 279-298. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.17

Britain is exceptional among modern Western democracies in having had citizenship education in public schools. British people have regarded themselves as “subjects” rather citizens. It has been changing recently. Due to social transformations, especially growing multiculturalism and associated social tensions, citizenship education became the core of social and political debate. After 1997, when the Labor Party came to power, the discourse of citizenship as well as citizenship education developed. The main aim of citizenship education in state schools is to build social cohesion and reduce social tension through dialogue. School curricula pay more attention to identity and cultural diversity. The aim of the paper is to present and analyse the main premises of educational policy in the context of citizenship education in public schools in England. I will also attempt to reconstruct the social and political debate on the consequences of introducing citizenship education to state schools.

Key words: citizenship education, England, multiculturalism

Wprowadzenie do szkół publicznych edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii, w porównaniu z innymi zachodnimi społeczeństwami, nastąpiło niedawno, bo na początku XXI wieku. Wzrost zainteresowania edukacją obywatelską, mającą głównie na celu zwiększenie integracji i partycypacji społecznej, nastąpiło w 1997 roku, czyli po przejęciu władzy przez Partię Pracy. Chociaż wszystkie regiony wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa wprowadziły ten przedmiot do szkół, to istnieją zasadnicze rozbieżności w dziedzinie filozofii, podejścia, a także zawartości programowej. Jak-

kolwiek nadrzędny cel edukacji obywatelskiej wydaje się podobny dla wszystkich regionów, jednak występują różnice wynikające z historii, kultury i systemu edukacyjnego Anglii, Szkocji, Północnej Irlandii oraz Walii¹. Dlatego, proces rozwoju edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie przebiegał linearnie. Niemały wpływ na tę problematykę miały ataki bombowe przeprowadzone w Londynie w 2005 roku, wzrost liczby imigrantów przybywających z Europy Środkowo-Wschodniej po 2004 roku, a także rosnąca islamofobia. Z perspektywy tej, oprócz wzmacniania więzi w społecznościach lokalnych, zaczęto również kłaść większy nacisk na umacnianie wspólnej tożsamości².

Po przejściu władzy przez Partię Pracy w 1997 roku zaczęto promować zbiorową „odpowiedzialność obywatelską”, która była przeciwstawna wobec dominującej w okresie rządów konserwatywnych indywidualnych „obowiązków obywatelskich”³. W wyniku przeprowadzonej reformy w roku 2002 do szkół w Anglii wprowadzono przedmiot „Obywatelstwo” (*Citizenship*), a w Północnej Irlandii „Lokalne i globalne obywatelstwo” (*Local and Global Citizenship*) w roku 2007. Z kolei w Szkocji wprowadzony przedmiot nosi nazwę „Wartości i obywatelstwo” (*Values and Citizenship*), natomiast w Walii Obywatelstwo jest regulaminową częścią „Osobistej i społecznej edukacji” (*Personal and Social Education*)⁴.

W niniejszym artykule podejmę próbę przedstawienia politycznych i społecznych założeń edukacji obywatelskiej w szkołach angielskich, jej implementacji, a także główne (wybrane) wyzwania i problemy pojawiające się przy realizacji tego przedmiotu. W celu uzyskania szerszej perspektywy problemowej, spróbuję przedstawić wybrane podejścia wobec edukacji obywatelskiej w wielokulturowych społeczeństwach.

Wielokulturowość a problem edukacji obywatelskiej

Koncepcja obywatelstwa stanowi zmienną konstrukcję społeczną⁵. Na przestrzeni dziejów źródłem dla tego pojęcia była „religia, natura, społec-

¹ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 252.

² Tamże, s. 253.

³ Tamże, s. 252.

⁴ Tamże, s. 253.

⁵ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Poznań-Toruń 1998, s. 35, por. także: D. Hejwosz-Gromkowska, *Wychowanie obywatelskie*, Poznań 2008, s. 10.

czeństwo, państwo, naród”⁶. Współcześnie coraz częściej punktem odniesienia staje się kultura kosmopolityczna, efekty procesów globalizacyjnych, instytucje ponadnarodowe, a także rynek (warto przywołać tezę Beniamina Barbera, że współczesny wymiar obywatelstwa redukowany jest do konsumpcji)⁷. W społeczeństwach, jak twierdzi Zbyszko Melosik, toczy się „dyskursywna walka dotycząca kształtu obywatelstwa i wychowania obywatelskiego”⁸. Walka ta odbywa się o „prawdziwą wiedzę” dotyczącą wzoru obywatela. Jak pokazuje Z. Melosik, w wyniku walki dyskursów niektóre tracą na znaczeniu i zostają wyparte przez nowe, silniejsze dyskursy, które stają się dominujące w danym społeczeństwie⁹. Obywatelstwo, w zależności od określonego światopoglądu, może być różnie rozumiane. W zachodnich demokracjach mamy do czynienia z dwiema konkurencyjnymi perspektywami: liberalną, wedle której obywatele, jako osoby prywatne, mają prawo oczekiwać, iż rząd oraz instytucje państwa nie będą ingerowały w ich życie osobiste. Z kolei perspektywa republikańska (konserwatywna) kładzie nacisk na obowiązek i odpowiedzialność obywateli względem wspólnoty, w której żyją. Aczkolwiek, jak zauważa Ian Davies „byłoby to za dużym uproszczeniem, aby postrzegać te podejścia jako jedyne możliwości opisu obywatelstwa”¹⁰.

Zmiany w postrzeganiu praw mniejszości w zachodnich społeczeństwach nastąpiły w latach siedemdziesiątych, na skutek powstawania ruchów społecznych działających na rzecz równouprawnienia. W kwestiach obywatelstwa domagały się one „włączającej koncepcji obywatelstwa, która dostrzega (a nie stygmatyzuje) ich tożsamości oraz która dostosowuje (a nie wyklucza) ich odmienność”¹¹.

Współczesne podejście do obywatelstwa, na co wskazują badania komparatystyczne, odnosi się do respektowania praw człowieka i opiera na zasadach równości. W edukacji obywatelskiej kładzie się zatem nacisk na przeciwdziałania wszelkim formom niesprawiedliwości społecznej, rasizmowi oraz ksenofobii¹².

wanie obywatelskie: między ekskluzywnością a inkluzywnością, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom 1, red. W. Złobicki, Kraków 2013.

⁶ Tamże, s. 36.

⁷ Por. B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2008.

⁸ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*, s. 36.

⁹ Tamże, s. 39.

¹⁰ I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London-New York 2012, s. 32.

¹¹ W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford 2002, s. 327.

¹² D. Kerr, *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 18-19.

Architekci edukacji obywatelskiej w Anglii akcentują nowy wymiar obywatelskości, zwracając uwagę na jego wielowymiarowość, wieloaspektowość oraz kontekstualny charakter. Derek Heater zauważa, iż współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja”¹³. Należy również podkreślić, iż coraz częściej postulowany jest wielopoziomowy wymiar obywatelstwa, obejmujący zarówno obywatelstwo publiczne jak i prywatne. Elżbieta H. Oleksy uważa, że „obywatelstwo nie ogranicza się dziś do klas społecznych; jest pojęciem znacznie szerszym i interdyscyplinarnym, obejmującym całość kultury i z niej wyrastającym”¹⁴. Obywatelstwo może być rozumiane w trzech wymiarach: jako status, uczucie oraz praktyka. Status, powiązany jest z prawnym oraz politycznym wymiarem obywatelstwa, łączy się go często z państwem narodowym (np. obywatel Polski), który w społeczeństwach wielokulturowych postrzegany jest jako źródło nierówności społecznych¹⁵. Uczuciowy aspekt odnosi się do poczucia przynależności do konkretnej wspólnoty¹⁶. W tym znaczeniu obywatelstwo może być również rozpatrywane jako wyobrażenie (od rozumienia narodu, jako wspólnoty wyobrażonej, zaproponowanej przez Benedicta Andersona¹⁷), emocjonalną identyfikację i zaangażowanie¹⁸. Z kolei, praktyczny wymiar obywatelstwa dotyczy uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie oraz przestrzegania praw człowieka¹⁹. Należy również zauważyć, za Audrey Osler, iż trudno podjąć działania na rzecz jakiejś sprawy społecznej, jeśli nie pojawia się zaangażowanie emocjonalne²⁰. Z obywatelstwem łączy się społeczne oczekiwanie podjęcia działania, natomiast demokracja wymaga zaangażowania się. Dlatego, w procesie edukacji obywatelskiej istotne wydaje się budowanie poczucia przynależności do określonej wspólnoty, co z kolei implikuje chęć zaangażowania się i wpływa na kohezję społeczną. Należy zauważyć, iż współczesne podejście do edukacji obywatelskiej w Anglii kładzie szczególny nacisk na budowanie tzw. kohezji społecznej.

¹³ D. Heater, *A history of education for citizenship*, London-New York 2004, s. 194.

¹⁴ E.H. Oleksy, Wprowadzenie do: *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 2008, s. 9.

¹⁵ H. Starkey, *Antiracism*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, s. 331; I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, s. 33.

¹⁶ H. Starkey, *Antiracism*, s. 331.

¹⁷ Por. B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso 1991.

¹⁸ I. Davies, *Perspectives on citizenship education*, s. 33.

¹⁹ H. Starkey, *Antiracism*, s. 332.

²⁰ A. Osler, *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*, *Educational Review*, luty 2009, 61, 1, s. 97.

We współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej odrzuca się stosowany przez wiele lat w zachodnich państwach model asymilacjonizmu na rzecz integracji i wielokulturowości. Koncepcja asymilacjonizmu zakładała między innymi, że grupy imigrantów powinny zrezygnować z własnej kultury na rzecz dominującej w danym społeczeństwie²¹. James A. Banks zauważa, że jedną z odpowiedzi na strategię asymilacjonizmu jest edukacja wielokulturowa, która do pewnego stopnia podnosi kwestie grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych, marginalizowanych w wielu społeczeństwach i państwach narodowych²². W opinii Paulette Patterson Dilworth, celem wielokulturowej edukacji obywatelskiej jest „wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczenia się, życia i pracy w pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie”²³. Z tej perspektywy wielokulturowa edukacja obywatelska (re)definiuje tradycyjne pojęcia obywatelstwa i wykracza poza konwencjonalne podejście, ograniczające się jedynie do głosowania, płacenia podatków i przestrzegania prawa. Ma ono na celu budowanie dialogu w obrębie społeczności lokalnych, którego efektem będzie niwelowanie napięć społecznych²⁴. Ważne w tym zakresie jest znalezienie *equilibrium* między różnorodnością a jednorodnością. James A. Banks utrzymuje bowiem, że „jedność bez różnorodności skutkuje represją i hegemonią kulturową”²⁵. Mimo że J.A. Banks w swych pracach popiera edukację wielokulturową oraz odrzuca koncepcję asymilacjonizmu, stoi na stanowisku, iż nie należy całkowicie odrzucać wartości państwa narodowego i nacjonalizmu, bowiem dają one podstawy dla formowania się społecznej solidarności oraz stanowią grunt dla kształtowania się nowożytnych demokracji²⁶. W tym kontekście J.A. Banks proponuje, aby w ramach wychowania obywatelskiego kłaść nacisk na następujące obszary: identyfikację kulturową, narodową oraz globalną. Między tymi obszarami powinna zachodzić równowaga²⁷.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na niebezpieczeństwo marginalizacji i segregacji tych jednostek, które nie należą do kręgu kultury dominującej. Alveena Malik utrzymuje, że jeżeli w programach szkolnych będzie się realizować politykę różnicy oraz zwiększy możliwość społecznego zaangażowania

²¹ J.A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship*, s. 58.

²² Tamże, s. 58.

²³ P. Patterson Dilworth, *Multicultural citizenship education*, [w:] *Education for citizenship*, s. 424.

²⁴ Tamże, s. 424.

²⁵ J.A. Banks, *Diversity and citizenship education*, s. 58.

²⁶ Tamże, s. 62.

²⁷ Tamże.

zowania wśród młodych ludzi, wówczas oddali się ryzyko segregacji etnicznej, co w konsekwencji pozwoli na lepszą adaptację „nowych” obywateli, którzy nie będą postrzegani w kategoriach „innego”²⁸. Zasadnicze wydaje się zatem realizowanie takiej polityki oświatowej, która będzie prowadziła do „integracji z różnorodnością”. Próby te widać wyraźnie we współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii. Przyjmuje się bowiem, że przygotowanie młodego pokolenia do życia w wielokulturowych społeczeństwach powinno wytworzyć w nich poczucie przynależności do wspólnoty, w której żyją, a także tworzyć im szanse i warunki do społecznego zaangażowania się²⁹, co z kolei wpisuje się w koncepcję Starkey odnośnie emocjonalnego wymiaru obywatelstwa. Podobne stanowisko zajmuje Will Kymlicka, popierając model edukacji wielokulturowej. Jednocześnie uważa, że ważnym aspektem w budowaniu solidarnego społeczeństwa jest integracja systemu szkolnego z otoczeniem zewnętrznym³⁰.

Warto w tym miejscu odwołać się do badań przeprowadzonych między innymi przez Roberta Putnama³¹, eksponującego relację między kapitałem społecznym a partycypacją społeczną: im jest on wyższy, tym większe zaangażowanie jednostek. Badania Adamsona i Poultney przeprowadzone w Wielkiej Brytanii korespondują z wnioskami Putnama, bowiem pokazują, iż młodzież pochodząca z obszarów wiejskich, jak i z rodzin o niskim dochodzie rzadziej wykazuje aktywność obywatelską³². Przyjmuje się, że zaangażowanie obywatelskie polega głównie (choć nie stanowi zbioru zamkniętego) na politycznej partycypacji (np. czynny i/lub bierny udział w wyborach), wolontariacie, udziale w kampaniach społecznych, zbieraniu pieniędzy (kwestowaniu), czy udziale w podejmowaniu decyzji³³. Warto zwrócić uwagę, że dzieci pochodzące z rodzin o niskim kapitale społeczno-ekonomicznym oraz kulturowym najczęściej reprodukują swój status społeczny oraz ekonomiczny, bowiem w społeczeństwach wielokulturowych sytuacja materialna jest najczęściej powiązana z przynależnością do określo-

²⁸ A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 71.

²⁹ Tamże.

³⁰ W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy*, s. 309.

³¹ Zob. R. Putnam, *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, New York-London-Toronto-Sydney 2000; R.D. Putnam, *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, New Haven-London 2001.

³² C. Mason, *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 81.

³³ Tamże, s. 81.

nej grupy etnicznej bądź rasowej³⁴. Szósta edycja badań dotycząca edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii (CELS³⁵) wskazuje, że aktywność obywatelska młodych ludzi jest silnie skorelowana z doświadczeniami „najbliższego otoczenia”, natomiast mniejsze znaczenie mają problemy narodowe czy europejskie³⁶.

Europejska tradycja charakteryzuje się wizją świata opartą na wzajemnym zrozumieniu kultur oraz pokojowym współistnieniu ras, religii i narodów. Tomasz Kuczur zauważa, że źródłem tej wizji świata, czy nawet wiary, jest przekonanie, że

jedynym i najlepszym środkiem wyeliminowania wojen i konfliktów jest wspólnota wartości, pewien uniwersalizm. Zasadniczy problem polega jednak na tym, iż nie ma bezpośredniej i prostej zależności pomiędzy uniwersalizacją kultury a bezkompromisowym współistnieniem narodów³⁷.

W tym kontekście T. Kuczur podnosi bardzo ważną kwestię w świetle problemu wielokulturowości. Jeśli bowiem te uniwersalne wartości są narzucane poszczególnym społecznościom „powoduje to opór kulturowy i natychmiastową kontrreakcję ze strony tych ostatnich”³⁸. Z tej perspektywy warto zauważyć, iż dyskurs odnośnie wielokulturowości w krajach europejskich został w ostatnich latach nie tylko poddany krytyce, lecz również zakwestionowany³⁹. Derek McGhee zwraca uwagę, że dyskurs ten w Wielkiej Brytanii, na poziomie narodowym, doprowadził do podziałów społecznych, a nie do jedności, natomiast na poziomie lokalnym spowodował wzrost napięć społecznych w społecznościach lokalnych⁴⁰. Dlatego, dokłada się wszelkich starań, aby integracja społeczna zaczynała się oddolnie, a zatem od środowisk lokalnych. Duże znaczenie przypisuje się systemowi edukacji, a szczególnie szkołom, które mają być centrum integracji społecznej jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych, rasowych i kulturowych.

³⁴ Tamże, s. 82.

³⁵ Citizenship Education Longitudinal Study.

³⁶ C. Mason, *The civic engagement*, s. 84.

³⁷ T. Kuczur, *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Toruń 2008, s. 133.

³⁸ T. Kuczur, *Ethnos i politics*, s. 133.

³⁹ Zob. D. McGhee, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Berkshire 2008.

⁴⁰ D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 85.

Założenia i implementacja edukacji obywatelskiej w angielskich szkołach publicznych

Należy zauważyć, iż zarówno w Anglii, jak i pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa nie istniała tradycja edukacji obywatelskiej w szkołach publicznych. Jedną z przyczyn tego zjawiska, w opinii Johna Becka, był brak zcentralizowanej kontroli nad programem nauczania w Anglii i Walii w latach 1925-1988⁴¹. Inną przyczyną może być specyfika narodu brytyjskiego. W jego tradycji jednostka nie jest postrzegana w kategoriach obywatela, lecz poddanego. Mamy zatem do czynienia z kategorią „obywatela-jako-poddanego”, a tożsamość kształtowana jest wokół symboli związanych z koroną i rodziną królewską. Została ona określona jako „surogat tożsamości narodowej”. W konsekwencji, w Wielkiej Brytanii dyskurs obywatelstwa był (i zapewne nadal jest) nieobecny, nie rozwinął się również język obywatelski, a ludzie nie potrafili myśleć o sobie w kategoriach obywateli⁴². Na słabość kategorii brytyjskiego obywatelstwa zwrócił uwagę Minister Spraw Wewnętrznych – David Blunkett w 2001 roku, mówiąc

Wielka Brytania posiada relatywnie słabe poczucie tego, czym powinno być obywatelstwo polityczne. Nasze wartości opierające się na jednostkowej wolności, jej ochronie i szacunku dla różnorodności, nie zawsze szły w parze z silnym, powszechnie rozumianym społeczeństwem obywatelskim. To musi się zmienić⁴³.

Ówczesny rząd zaczął promować nowy rodzaj społecznej integracji, który miał stać w opozycji do asymilacjonizmu i wielokulturowości. Jak podaje D. McGhee, według Blunketta, społeczeństwo powinno tworzyć mozaikę kulturową, w której, w odróżnieniu od wielokulturowego społeczeństwa, wypracowane zostaną tzw. metalojalności, które zwyciężą walczące mikrolojalności. W ten sposób obywatelstwo ma być pojmowane jako „przestrzeń dla różnych kultur i przekonań, jednak spójne z wartościami wyznawanymi przez społeczeństwo brytyjskie”⁴⁴.

Trzeba bowiem zauważyć, iż nieobecność dyskursu o edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie oznacza braku kształtowania tożsamości brytyjskiej. Poczucie brytyjskości (*Britishness*) oznacza zdolność do identyfikacji z monarchią, imperium oraz z chwalebnymi wojskowymi zwycię-

⁴¹ J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 3.

⁴² Tamże, s. 3.

⁴³ Źródło: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm; D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 83.

⁴⁴ D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 84.

stwami. Linia podziału między tym co brytyjskie (nasze, wspólne) a tym co obce (inne) pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż dawało możliwość stawiania wyżej w hierarchii społecznej Brytyjczyków niż podbite ludy tubylcze, które postrzegane były jako prymitywne. Brytyjczycy z kolei przedstawiali siebie jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji⁴⁵. Warto jednak zauważyć, iż współcześnie w politycznym dyskursie nadal dominuje przekonanie o wyjątkowości Brytyjczyków. Oto bowiem za czasów Partii Pracy (1997-2010) niektórzy politycy utrzymywali, że należy promować „powszechne narodowe obywatelstwo” jako narzędzie do budowania kohezji społecznej. Innymi słowy, źródłem dla edukacji obywatelskiej powinna być szeroko pojęta brytyjskość. Na przykład, w 2006 roku Gordon Brown, ówczesny Kanclerz Skarbu, stwierdził, iż należy mówić o idei brytyjskości, bowiem to Brytyjczycy ofiarowali światu umiłowanie dla wolności i sprawiedliwości⁴⁶. Jednak krytycy takiego podejścia zauważyli, że w efekcie nie osiągnie się pożądaną równość społeczną, bowiem wykluczeni zostaną ci, którzy nie dzielą wartości skoncentrowanych wokół brytyjskości. Ponadto, takie podejście oznacza powrót do koncepcji asymilacjonizmu i odrzucenia idei wielokulturowości⁴⁷. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, w której Wielką Brytanię określa się jako „hiperróżnorodną”, a dane demograficzne wskazują na wzrost liczby populacji migrantów i ich pokoleń w następnych latach⁴⁸. Trzeba zauważyć, że obecnie urzędujący premier David Cameron również zwraca uwagę na pielęgnowanie brytyjskości wśród obywateli, a jego działania wskazują na odrzucanie idei społeczeństwa wielokulturowego. Należy dostrzec, iż wielokulturowość w Wielkiej Brytanii poddawana jest krytyce. Zanim premier Wielkiej Brytanii Cameron ogłosił „śmierć wielokulturowości”, już wcześniej idea ta była poddawana licznym atakom, szczególnie po zamieszkach wywołanych przez grupy mniejszościowe na przedmieściach miast Oldham, Burnley i Bradford w 2001 roku, a także po atakach bombowych w Londynie⁴⁹.

W wyniku przemian politycznych po 1997 roku, rząd wybrał tzw. trzecią drogę, co oznaczało między innymi wspólne ponoszenie odpowiedzialności przez jednostki (obywateli) i państwo⁵⁰. W kwestiach obywatelstwa wydaje się, iż również wybrano alternatywne rozwiązanie między asymilacjoni-

⁴⁵ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 4.

⁴⁶ Tamże, s. 10.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, s. 67.

⁴⁹ D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 83.

⁵⁰ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 253.

zmem a wielokulturowością, polegające na połączeniu „koncepcji integracji z koncepcją aktywnego obywatelstwa”⁵¹. Aczkolwiek, jak uważa D. McGhee, ta forma jest niczym innym jak maskaradą, bowiem rząd pragnie wprowadzić „asymilację obywatelską”, kładąc wyraźny nacisk na „podzielane wartości”, wokół których mają skupiać się obywatele w społecznościach lokalnych⁵².

Zaobserwowano również, podobnie jak w innych krajach, spadek zainteresowania wśród młodych ludzi życiem publicznym, co zostało określone jako „demokratyczny deficyt”. W odpowiedzi na rosnącą alienację i cynizm młodych ludzi wobec spraw publicznych, powołano specjalną grupę pod przewodnictwem profesora Bernarda Cricka, której zadaniem było określenie celów edukacji obywatelskiej oraz wypracowanie działań, które miałyby być wprowadzone do środowiska szkolnego i lokalnego. W powstałym Raporcie Cricka zwrócono uwagę, iż w ramach edukacji obywatelskiej należy uwzględnić: społeczną i moralną odpowiedzialność, zaangażowanie na rzecz społeczności oraz polityczny alfabetyzm jednostek⁵³. Trzeba podkreślić, iż w międzyczasie, w roku 2001 Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (*Home Office*) pod przewodnictwem Teda Cantle wydało raport na temat kohezji społecznej, w którym znalazły się liczne rekomendacje odnośnie działań na rzecz integracji społecznej. W dokumencie tym znalazły się również odniesienia do kategorii obywatelstwa i jego rozumienia. W raporcie można przeczytać między innymi:

Jesteśmy przekonani, że istnieje silna potrzeba promowania społecznej kohezji, opartej na lepszej wiedzy, lepszym kontakcie, a także szacunku wobec licznych kultur, które obecnie tworzą Wielką Brytanię jako bogaty i zróżnicowany naród. Ważne jest, aby ustanowić szersze pojęcie obywatelstwa opierające się na (kilku) wspólnych zasadach, które będą podzielane i przestrzegane przez wszystkie grupy tworzące społeczności lokalne. Ta koncepcja obywatelstwa docenia również wysoką wartość różnic kulturowych⁵⁴.

Na podstawie wniosków zawartych w Raporcie Cricka postanowiono, iż od września 2002 roku edukacja obywatelska będzie obowiązkowym elementem programu nauczania⁵⁵. Stała się ona częścią edukacji osobistej, społecznej i zdrowotnej dla dzieci w wieku 5-11 lat, a obowiązkowym przed-

⁵¹ D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 85.

⁵² Tamże, s. 88.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Community Cohesion. A Report of the Independent Team chaired by Ted Cantle, Home Office 2001, <http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/DownloadDocumentsFile.aspx?recordId=96&file=PDFversion>, [dostęp: 8.10.2014].

⁵⁵ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 7.

miotem dla młodzieży w wieku 11-16 lat⁵⁶. Podstawa programowa kładzie nacisk na następujące elementy: wiedzę i rozumienie, co znaczy być świadomym obywatelem, rozwijanie umiejętności zadawania pytań i dociekania, rozwijania zdolności do uczestnictwa i podejmowania odpowiedzialnych działań⁵⁷. W Raporcie Cricka znalazł się następujący zapis:

naszym celem jest nic innego jak zmiana politycznej kultury tego kraju, zarówno na szczeblu narodowym jak i lokalnym: po to, aby ludzie myśleli o sobie w kategoriach aktywnych obywateli, chętnych, gotowych i przygotowanych do podejmowania działalności w życiu publicznym⁵⁸.

Z tej perspektywy edukacja obywatelska, w opinii Andrew Petersona, w polityce rządu jest traktowana jako narzędzie wspierające liczne polityczne, społeczne, ekonomiczne i edukacyjne problemy. Należy do nich zaliczyć (choć nie stanowią zbioru zamkniętego): społeczną kohezję, promowanie wartości brytyjskich, przezwyciężenie społecznej apatii wśród młodzieży, zmniejszenie przestępczości wśród młodych ludzi, dostarczenie przestrzeni dla kształtowania charakteru, promowanie społecznej i ekonomicznej inkluzji, rozwijanie zdolności myślenia ekonomicznego, angażowanie młodych ludzi w działania na rzecz społeczności lokalnej, wspieranie programu „Każde dziecko jest ważne” (*Every Child Matters*), wspieranie demokratycznych struktur w obrębie szkół, mediację rówieśniczą, ulepszenie funkcjonowania szkół, a także poprawienie zachowania młodzieży i ich obecności w szkole⁵⁹.

W odróżnieniu od pozostałych regionów, program nauczania edukacji obywatelskiej w Anglii określany jest jako „delikatny”, bowiem pozostawia nauczycielom wiele swobody w zakresie podejmowania decyzji odnośnie jego realizacji, zgodnie z oczekiwaniami środowiska lokalnego⁶⁰. Innymi słowy, nauczyciele mogą samodzielnie stanowić, czego i w jaki sposób będą nauczać. Ponadto, takie podejście miało na celu zminimalizowanie bezpośredniej kontroli ze strony rządu w tak delikatnym obszarze, jakim jest obywatelstwo⁶¹.

Jako że edukacja obywatelska w Wielkiej Brytanii nadal jest w początkowej fazie, organizowane są liczne szkolenia dla nauczycieli i administracji

⁵⁶ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

⁵⁷ Tamże, s. 254.

⁵⁸ A. Petersen, *Where now for citizenship education?*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 196.

⁵⁹ Tamże, s. 199.

⁶⁰ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

⁶¹ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 8.

szkół z tego zakresu⁶². Ponadto wydaje się, iż cele edukacji obywatelskiej oraz podstawa programowa ulegają ciągłym modyfikacjom, wynikającym ze zmiennej sytuacji kulturowo-społecznej i ekonomicznej Anglii. Raport wydany przez *House of Commons Education and Skills Committee* w 2007 roku zwraca uwagę na zaniedbania programowe w zakresie kwestii tożsamości i różnorodności⁶³. Dlatego, w 2008 roku zmieniono program nauczania z zakresu edukacji obywatelskiej, kładąc większy nacisk na tożsamość i różnorodność. Według wprowadzonych zmian uczniowie mają między innymi dostrzegać, że tożsamości są złożone i mogą zmieniać się w czasie, a także iż może być różne rozumienie tego, co oznacza być obywatelem Wielkiej Brytanii. Po drugie, akcentuje się analizę różnych narodowych, regionalnych, etnicznych i religijnych kultur, grup, społeczności w Wielkiej Brytanii oraz ich wzajemną korelację, co koresponduje z ideą społeczeństwa wielokulturowego⁶⁴. Po trzecie, zwraca się uwagę na powiązania między Wielką Brytanią a resztą Europy i świata oraz na znaczenie kohezji społecznej i różnych sił, które zmieniają społeczności wraz z upływem czasu⁶⁵. Ten ostatni wymiar wpisuje się w tendencję kształtowania globalnego wymiaru obywatelstwa. W tym samym roku system szkolnictwa został także zobowiązany do promowania „społecznej kohezji”, a edukacja obywatelska ma mieć miejsce nie tylko w przestrzeni szkolnej, ale również w środowisku lokalnym⁶⁶.

Po przejściu władzy przez koalicję Konserwatywno-Liberalną, z Davidem Cameronem na czele, w 2010 roku wyłoniła się nowa wizja społeczeństwa, określana jako *The Big Society*. Idea ta oznacza, iż rząd skupia się na promowaniu takiej wizji Wielkiej Brytanii, dla której istotne jest kształtowanie tożsamości lokalnej, ożywiając tym samym poczucie przynależności do społeczności lokalnej i społeczeństwa obywatelskiego⁶⁷. Innymi słowy, poczucie wspólnotowości, odpowiedzialności, partycypacji społecznej ma być budowane oddolnie, czyli w środowiskach lokalnych. Według polityków, zarówno tych po prawicy jak i na lewicy, takie podejście pozwala jednostkom na posiadanie kontroli nad własnym życiem. Kluczową koncepcją dla wszystkich rządowych dokumentów stała się „kohezja społeczna”, a szkołom publicznym przypisuje się duże znaczenie w jej utrzymaniu. Jak wiemy z wcześniejszych analiz, problem zaniku więzi społecznych jest powszechny

⁶² D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 254.

⁶³ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 9.

⁶⁴ Tamże, s. 8.

⁶⁵ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 255.

⁶⁶ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 8.

⁶⁷ Tamże, s. 11.

w ponowoczesnym świecie, dlatego jednym z celów edukacji obywatelskiej staje się przywrócenie i odbudowa więzi w społecznościach lokalnych.

Według *Department for Children, Schools and Families*, realizowanie obowiązku wspierania integracji społecznej odbywa się w trzech wymiarach: dydaktycznym (proces nauczania-uczenia się, podstawa programowa), społecznym (akcent kładziony na równość i doskonałość), a także instytucjonalnym (zaangażowanie różnych służb publicznych)⁶⁸. Pierwszy obszar dotyczy celów edukacji obywatelskiej, w którym kładzie się nacisk na różnorodność i wspieranie podzielanych wartości, promowanie i obronę praw człowieka, a także rozwijanie umiejętności aktywnego i świadomego uczestnictwa. Drugi wymiar akcentuje równość szans oraz usuwanie barier stojących na drodze do ich osiągnięcia. Z kolei ostatni obszar dotyczy współpracy między różnymi szkołami oraz środowiskami lokalnymi, a także angażowania wszystkich ich członków⁶⁹. A. Malik twierdzi, że wskazówki zawarte w dokumentach strategicznych uwzględniają różnorodność szkół oraz społeczności lokalnych. Innymi słowy, podejmowane działania na rzecz społecznej kohezji mają brać pod uwagę profil etniczny, wyznaniowy, geograficzny szkoły, jak i społeczności lokalnej⁷⁰. Chociaż, należy również zwrócić uwagę, że nierówności społeczne nie powstają jedynie na skutek różnic kulturowych, lecz także ekonomicznych, a często w obrębie nich zachodzi efekt synergii. Warto odwołać się w tym miejscu do wydarzeń z 2001 roku w Bradford. Ponad 50% mieszkańców tej miejscowości stanowią młodzi ludzie przynależący do mniejszości etnicznej i narodowej (drugie pokolenie imigrantów). Według szacunków, są oni długotrwale bezrobotni. W konsekwencji, źródłem niezadowolenia była ich sytuacja ekonomiczna, a także społeczna marginalizacja, a nie jak początkowo tłumaczono, zbyt słaba integracja ze środowiskiem lokalnym⁷¹. Innymi słowy, o niezadowoleniu ze swej sytuacji społeczno-ekonomicznej nie decyduje przynależność rasowa lub etniczna, a raczej brak pracy i perspektyw życiowych. Po wydarzeniach w Bradford zaczęto zwracać uwagę na relację między czynnikami materialnymi (a nie tylko kulturowymi) a powstawaniem politycznego ekstremizmu⁷².

Dlatego, na poziomie lokalnym zaczęto wypracowywać nowe strategie integrujące społeczeństwo. A. Malik utrzymuje, iż rozwiązania brytyjskie są wyjątkowe, bowiem nacisk kładziony jest na wspólnotę lokalną jako całość,

⁶⁸ A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 69.

⁶⁹ Department for Children, Schools and Families, *Education and Inspection Act*, 2007, podaje za: A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 69.

⁷⁰ A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 70.

⁷¹ D. McGhee, *The end of multiculturalism*, s. 92.

⁷² Tamże.

a nie jedynie na wybrane aspekty z nią związane, to jest rasę, etniczność, wyznanie, które przeważnie miały być poddawane adaptacji bądź zmianie. Twierdzi ona zatem, że

w każdej społeczności lokalnej jej sercem może stać się szkoła (i faktycznie na wielu obszarach tak się stało), będąc bezpiecznym miejscem dla dzieci, rodzin oraz innych osób, tak by mogli wchodzić ze sobą w interakcję, pozbywać się uprzedzeń, a także by uczyć, nie tylko dzieci, wzajemnego zaufania, tak by mogli stać się dobrymi sąsiadami i aktywnymi obywatelami⁷³.

Wiele uwagi poświęca się zatem włączaniu samorządów lokalnych w promowanie społecznej kohezji i integracji. Przywołana autorka uważa, że jeżeli cele edukacji obywatelskiej w zakresie integracji różnych grup społecznych odniosą sukces, będzie można zaobserwować mniejszą segregację rasową w obrębie społeczności lokalnych, a nowi obywatele będą mniej obawiać się „innych”⁷⁴. A. Malik wskazuje, że największy sukces w osiągnięciu kohezji społecznej odnoszą te szkoły, które aktywnie współpracują z władzami samorządowymi oraz innymi kluczowymi partnerami na szczeblu lokalnym. W celu zwiększenia zarówno społecznej kohezji, jak i partycypacji społecznej, wprowadzane są różnego rodzaju inicjatywy, w ramach których uczniowie podejmują decyzje odnośnie funkcjonowania ich środowiska lokalnego. Dzięki temu uczą się, że mają oni realny wpływ na kształt wspólnoty, a poprzez aktywną partycypację dowiadują się, że ważne decyzje nie są jedynie podejmowane odgórnie⁷⁵.

Ostatnie badania wskazały, że biali chłopcy pochodzący z klas robotniczych mają trudności ze zdaniem egzaminów GCSE. Niektóre szkoły średnie objęły ich specjalnym programem, którego efekty są pozytywne. Podzielono ich na grupy, poświęcając im więcej uwagi, a także wprowadzając dodatkowe zajęcia, mające na celu podniesienie ich własnej wartości i kompetencji⁷⁶. W wielu szkołach obchodzony jest dzień św. Jerzego, w czasie którego celebruje się angielską tożsamość, przy jednoczesnym uwzględnianiu różnorodności kulturowej. Nowe podejście do obchodzenia tego dnia, mającego na celu pokazanie różnorodności etnicznej i rasowej Anglii, zrywa z poglądem, iż jest ona homogeniczna kulturowo⁷⁷. Warto zauważyć, iż mimo zmiany rządu z lewicowego na prawicowy, szkoły pozostają jako centrum społeczności lokalnej oraz podmiotu odpowiedzialnego za utrzymanie ko-

⁷³ A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 70.

⁷⁴ Tamże, s. 71.

⁷⁵ Tamże, s. 74.

⁷⁶ Tamże, s. 75.

⁷⁷ Tamże, s. 76.

hezji społecznej⁷⁸. Innymi słowy, mimo rozbieżnych podejść wobec polityki migracyjnej oraz równości, konserwatywny rząd wspiera wszelkie działania na rzecz umacniania integracji społecznej, w celu minimalizacji społecznych nierówności.

Jednak nie zawsze możliwe jest realizowanie priorytetu, jakim jest integracja środowiska szkolnego ze społecznością lokalną. Kwestię tę podnosi A. Peterson zauważając, że w przestrzeni szkolnej można wyróżnić dwa podejścia wobec aktywnego nauczania w edukacji obywatelskiej. Zakłada się bowiem, że stosowanie aktywnych metod nauczania, które angażują uczniów pozytywnie koreluje z podejmowaniem aktywnych zachowań obywatelskich. Pierwsza metoda opiera się na koncepcji Davida A. Kolba „uczenia przez doświadczenie”. Uczniowie nabywają wiedzę i doświadczenie, a także kształtują postawy poprzez udział w projektach, których realizacja wymaga aktywności w środowisku lokalnym. Druga metoda, w której również kładziony jest nacisk na aktywność uczących się, polega na prowadzeniu dyskusji, debat i wcielaniu się w role w ramach wybranych zagadnień i tematów edukacji obywatelskiej. Jednakże, w tej drugiej metodzie nie uwzględnia się interakcji ze społecznością lokalną, co stanowi priorytet w edukacji obywatelskiej. Raport Ofsteda zwraca uwagę, że szkoły mają trudności ze stwarzaniem uczniom możliwości rozwijania umiejętności w zakresie „podejmowania odpowiedzialnych działań”⁷⁹. Według strategicznych dokumentów i raportów (Ofsted, CELS), w rozwijaniu aktywnego obywatelstwa ważne jest angażowanie uczniów w projekty pozaszkolne, integrujące ich ze społecznością lokalną. Jednak, jak zauważa A. Peterson, przeprowadzanie metody projektowej w środowisku szkolnym i lokalnym łączy się z wieloma barierami organizacyjnymi. Po pierwsze, trudno znaleźć czas w programie nauczania na prowadzenie zajęć metodą projektową. Po drugie, zakłada ona udział małej liczby uczniów, a zatem nie wszyscy uczniowie mogą brać w niej udział. Po trzecie, takie działania trudno ocenić, a wprowadzanie ocen może zniechęcać uczniów do działania. Dlatego, jak konkluduje A. Petersen, nauczyciele częściej wybierają aktywne formy nauczania, które można przeprowadzić w środowisku szkolnym, a unikają tych, które wychodzą poza mury szkoły⁸⁰.

W latach 2009-2010, na zlecenie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (*Home Office*) przeprowadzono badania, według których aż 85% respondentów uważało, że ich społeczność lokalna jest zintegrowana, wskazując, iż ludzie żyją w jej obrębie zgodnie. Badania te również wskazują, że młodzi

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ A. Petersen, *Where now for citizenship education?* s. 202.

⁸⁰ Tamże, s. 203.

ludzie w wieku 16-24 lata wchodzą częściej w interakcje z różnymi grupami etnicznymi niż osoby starsze⁸¹. Wydaje się, że dane te mogą budzić pewien optymizm, zwłaszcza że pięć lat wcześniej Trevor Phillips przestrzegał brytyjskie społeczeństwo: „lunatykujemy na naszej drodze do segregacji. Stajemy się sobie obcy, opuszczając wspólnoty lokalne, aby zostać porzuconym na zewnątrz mainstreamu”⁸².

Wyzwania wobec edukacji obywatelskiej w Anglii

Zwolennicy konserwatyzmu twierdzą, iż edukacja obywatelska powinna rozwijać się poza szkołą. Raport Cricka był z kolei krytykowany za nieuwzględnienie kwestii rasowych (tak istotnych w wielokulturowej Anglii), jak i płciowych⁸³, jednak zostały one wprowadzone w roku 2008. Niemniej jednak według raportu CELS, wydanego w 2009 roku, edukacja obywatelska nie ma właściwego statusu w przestrzeni szkół publicznych w Anglii, bowiem priorytetem są inne przedmioty. Dlatego, we wnioskach raportu znalazł się zapis o następującej treści: „wydaje się, iż nowy program nauczania będzie miał niewielki wpływ, ze względu na niski status przedmiotu”⁸⁴. Jakkolwiek ogólne wnioski płynące z raportu były pozytywne, wskazujące, że status tego przedmiotu będzie się poprawiał. Wśród nich warto wymienić: potrzebę wydzielenia większej liczby godzin dla edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu, wypracowanie – w wielu przypadkach – strategicznego podejścia wobec edukacji obywatelskiej integrującej ją z programem nauczania, jak i zajęciami dodatkowymi, wzmocnienie zależności między EO a pozostałymi działaniami szkoły oraz zawieszenie możliwości uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym⁸⁵. Ponadto zaobserwowano, że lepsze efekty w nauczaniu tego przedmiotu osiągają te szkoły, które zatrudniają specjalnie wyszkolonych nauczycieli, a także jeśli zarządzający szkołą wykazuje pozytywne zaangażowanie wobec tego przedmiotu oraz które mają ten przedmiot wpisany na stałe w rozkład zajęć⁸⁶.

Inną kwestią budzącą kontrowersje jest przekazywanie wartości i zasad etycznych w toku edukacji obywatelskiej. W ramach tego przedmiotu nie tylko przekazuje się wiedzę na temat praw człowieka, obowiązków i praw

⁸¹ A. Malik, *Citizenship education, race*, s. 68.

⁸² Tamże.

⁸³ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, s. 255.

⁸⁴ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 9.

⁸⁵ A. Petersen, *Where now for citizenship education?* s. 195.

⁸⁶ Tamże oraz J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 10.

obywateli, lecz kształtuje się także postawy, a zatem określa sposób, w jaki ludzie mają żyć. Nauczanie wartości i kształtowanie postaw implikuje pewien rodzaj trudności, który może prowadzić do sporu światopoglądowego. Specyficzny charakter edukacji obywatelskiej sprawia, że jest ona poddana wpływom politycznym, kulturowym oraz ideologicznym. Nauczyciel również nie jest wolny od określonych przekonań, światopoglądu czy ideologii, stając się jednocześnie ich przekąźnikiem. Jest to szczególnie istotne, jeśli nauczyciel ma swobodę wyboru tematów, które będzie omawiał ze swoimi uczniami⁸⁷. Mark A. Pike zauważa, że zgodnie z oficjalną polityką prowadzoną w Wielkiej Brytanii, większy nacisk kładziony jest na edukację obywatelską, a mniejszy na wychowanie moralne. W jego opinii, wielu nauczycieli nie czuje się komfortowo w sytuacji, w której mają nauczać uczniów „jak żyć”. Ponadto, nauczanie moralne, a zatem przekazywanie określonych wartości budzi sceptycyzm wśród tych, którzy opowiadają się za autonomią w edukacji. Dla niektórych osób wychowanie moralne jest niczym innym, jak indoktrynacją. M.A. Pike zauważa pewien paradoks w podejściu do wychowania moralnego: chociaż nauczyciele akceptują zasadność instrumentalnego traktowania edukacji obywatelskiej, której celem jest zaszczerpienie określonych wartości, a także gotowości do poświęcenia i lojalności, jednocześnie są oni sceptyczni wobec wychowania moralnego⁸⁸. Jeden z głównych problemów wychowania moralnego w społeczeństwach wielokulturowych zawiera się w pytaniu: „czyje wartości powinny być nauczane”? D. Ravitch zauważa, że ci, którzy mają określoną wizję szkolnictwa, przeważnie mają również wizję określonego porządku społecznego⁸⁹. Wydaje się, że w związku z postępującą globalizacją, tworzeniem się społeczeństw wielokulturowych, zasadniczą kwestią w formułowaniu celów edukacji obywatelskiej jest budowanie społeczeństwa, które respektuje różnorodność, bez arbitralnego narzucania jednej, dominującej kultury. Jest to zadanie niezwykle trudne, bowiem arbitralność jednej kultury zostaje zastąpiona przez inną, szczególnie w systemie szkolnym. Niemniej jednak, istotne wydaje się poszukiwanie optymalnych rozwiązań, dzięki którym osłabiane będą potencjalne konflikty na rzecz budowania społecznego dialogu. Toteż, M.A. Pike odwołując się do amerykańskich doświadczeń, zwraca uwagę, iż w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach możliwe jest znalezienie uniwersalnych, wspólnych dla ludzkości wartości⁹⁰.

⁸⁷ H. Cremin, M.V. Faul, *Governing citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 162.

⁸⁸ M.A. Pike, *Values, ethics and CE*, [w:] tamże, s. 184.

⁸⁹ D. Ravitch, *Education and democracy*, [w:] *Making good citizens*, s. 16.

⁹⁰ M.A. Pike, *Values, ethics and CE*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 185.

Źródłem sporu o kształt edukacji obywatelskiej w Anglii jest również kwestia oceniania osiągnięć w tym przedmiocie. Na ten moment wiele szkół nie przeprowadza oceniania lub robi to niepoprawnie, nie opierając się na standardach. W toczącej się debacie można wyróżnić dwa przeciwstawne stanowiska: popierający ocenianie edukacji obywatelskiej i odrzucający je. Zwolennicy pierwszego podejścia utrzymują, że brak ocen oraz systematycznego sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów prowadzi do marginalizacji tego przedmiotu. Uczniowie wiedząc, iż będą oceniani z tego przedmiotu, w opinii zwolenników tego podejścia, będą traktować ten przedmiot poważnie. Ponadto, powołują się oni na doświadczenia innych krajów europejskich, w których przedmiot ten podlega ocenie w systemie szkolnym. Z kolei, oponenci oceniania edukacji obywatelskiej utrzymują, że trudno dokonać rzetelnego egzaminu z obywatelskości, a ponadto jeśli uczniowie nie zdadzą tego egzaminu, będą traktowani jako ci, którzy „obla-li” egzamin z obywatelstwa (a zatem jako gorsi obywatele). Inny argument przeciwko ocenianiu łączy się z pracą nauczyciela. Wielu z nich nie lubi być ocenianych przez pryzmat standaryzowanych testów. Pasja i kreatywność nauczycieli tego przedmiotu może zostać „zabita” właśnie przez wprowadzenie ustandaryzowanych egzaminów, co może zaszkodzić założeniom edukacji obywatelskiej⁹¹. Ponadto, wielu nauczycieli wciąż utrzymuje, że sami nie wiedzą, czym tak naprawdę jest edukacja obywatelska, dlatego trudno zmierzyć efekty jej nauczania. Kolejna trudność w ocenianiu edukacji obywatelskiej wynika z faktu, iż nie można go traktować jako odrębnego przedmiotu, lecz jako proces odbywający się w szkole i poza nią w różnych sytuacjach⁹².

Podsumowanie

Należałoby rzec za A. Petersonem, że „nastały interesujące czasy dla edukacji obywatelskiej” w Wielkiej Brytanii. Jest ona obowiązkowym przedmiotem nauczania od ponad dziesięciu lat i można zaobserwować, iż stopniowo uzyskuje tożsamość w przestrzeni szkolnej. Jako że edukacja obywatelska musi reagować na zmiany społeczno-polityczne, należy oczekiwać, iż w kolejnych latach zakres programowy będzie ulegał dalszym transformacjom. Należy również pamiętać, że edukacja obywatelska to nie tylko proces dydaktyczny polegający na przekazywaniu wiedzy na temat

⁹¹ T. Harrison, *Assessing citizenship education. Challenges and opportunities*, [w:] *Debates in citizenship education*, s. 151-152.

⁹² Tamże, s. 153.

prawa, państwa, konstytucji, ale także na kształtowaniu określonych nawyków, wpajaniu wartości oraz konstruowaniu tożsamości.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że w toczącej się debacie odnośnie kształtu edukacji obywatelskiej można wyróżnić dwa ścierające się podejścia. Pierwsze postrzega edukację obywatelską jako ważny proces w kształtowaniu świadomych postaw obywatelskich. Drugi z kolei odbiera ją jako narzędzie indoktrynacji tych, którzy akurat są u władzy. Być może obydwie podejścia są przeciwstawne. Być może uda się je jednak w jakiś sposób połączyć. Bez wątpienia, społeczeństwo brytyjskie jest coraz bardziej zróżnicowane pod względem kulturowym i etnicznym. U źródeł wprowadzonej edukacji obywatelskiej leżała potrzeba budowania kohezji społecznej na drodze społecznego dialogu. Warto na koniec przywołać słowa Dereka McGhee, który zauważa:

w perspektywie inkluzyjnego protekcyjizmu, podejście to wydaje się być progresywne, bowiem zachęca do zwiększenia uczestnictwa w marginalizowanych społecznościach, ale jednocześnie podejście to może przyczynić się do radykalnych przemian społecznych, które mogą zapoczątkować niezamierzone, jak i zamierzone konsekwencje dla nowej Brytanii, które zamiast być progresywne okażą się drażniące⁹³.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso 1991.
- Banks J.A., *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2008.
- Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Community Cohesion. A Report of the Independent Team chaired by Ted Cantle, Home Office 2001, <http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/DownloadDocumentsFile.aspx?recordId=96&file=PDFversion>, [dostęp 8.10.2014]
- Cremin H., Faul M.V., *Governing citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Davies I., *Perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Harrison T., *Assessing citizenship education. Challenges and opportunities*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Heater D., *A history of education for citizenship*, Routledge Falmer, London-New York 2004.

⁹³ D. McGhee, *Intolerant Britain? Hate, citizenship and difference*, Berkshire 2005, s. 185.

- Hejwosz-Gromkowska D., *Wychowanie obywatelskie: między ekskluzywnością a inkluzyjnością*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom 1, red. W. Żłobicki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kerr D., *Comparative and international perspectives on citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Kuczur T., *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kymlicka W., *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Malik A., *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Mason C., *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- McGhee D., *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Open University Press, Berkshire 2008.
- McGhee D., *Intolerant Britain? Hate, citizenship and difference*, Open University Press, Berkshire 2005.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Poznań-Toruń 1998.
- Oleksy E.H., *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Osler A., *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*, *Educational Review*, luty 2009, 61, 1.
- Patterson Dilworth P., *Multicultural citizenship education*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Petersen A., *Where now for citizenship education?* [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Pike M.A., *Values, ethics and CE*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London-New York 2012.
- Putnam R., *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York-London-Toronto-Sydney 2000.
- Putnman R.D., *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Haven-London 2001.
- Ravitch D., *Education and democracy*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Heaven-London 2001.
- Starkey H., *Antiracism*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.